

Ulrich Kropač · Georg Langenhorst (Hrsg.)

Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen

Begründung und Perspektiven
des Schulfaches Religionslehre

Verlag LUSA · Babenhausen

Qualität religiöser Bildungsprozesse an der öffentlichen Schule

Zwölf Merkmale zum besseren Gelingen

Manfred Riegger

1 Einleitung

Seit Beginn der 1990er Jahre wird über Qualitätsfragen von Bildung und Unterricht debattiert.¹ Dies betrifft auch religiöse Bildungsprozesse, sodass gefragt wird, was die Religionsdidaktik aus der „Diskussion über Unterrichtsqualität [...] lernen könnte“². Im Folgenden versuche ich darauf eine Antwort zu geben, indem ich zunächst auf die Unterscheidung zwischen empirischer und normativer Dimension von Qualität abhebe (2) und die Lehr-Lernforschung zur Qualität von Unterricht mit allgemeindidaktischen, -pädagogischen und schulpädagogischen Aspekten einerseits und religionsdidaktischen bzw. -pädagogischen Aspekten andererseits in ein Gespräch bringe, in dessen Verlauf ich zwölf Qualitätsmerkmale herauskristallisiere (3). Hinweise zum Umgang mit diesen Merkmalen (4) runden meine Ausführungen ab.

2 Empirische und normative Dimension von Qualität

Erwartungen und Wünsche bezüglich der Qualität religiöser Bildungsprozesse, eines guten Religionsunterrichts werden immer öfter auch empirisch untersucht. Dabei stellt man fest, dass sich die Perspektiven von Schülerinnen und Schülern³, Referendarinnen

1 Vgl. dazu Fend, Qualität.

2 Englert, Diskussion 52-64.

3 Vgl. Bucher, Religionsunterricht 26-32 und Riegel, Gerech 113-123.

und Referendaren⁴ sowie Eltern⁵, aber auch der traditionellen Didaktik⁶ unterscheiden. Warum? Ein Grund sind die *unterschiedlichen Ziele*, die verfolgt werden. Bedacht werden muss auch, dass Ziele – explizit oder implizit – jeder Evaluation zu Grunde liegen.⁷ Damit beinhaltet *Unterrichtsqualität* mindestens eine *normative und empirische Dimension*: „Bei der *normativen* Dimension geht es letztlich um eine Vision guten Religionsunterrichts, um die ‚Philosophie‘ des Faches oder noch umfassender: um die Frage nach dem Sinn und dem Ziel religiöser Bildung unter den Bedingungen der Gegenwart. Bei der *empirischen* Dimension dagegen geht es um die Frage, welche unterrichtlichen Mittel im Blick auf bestimmte vorausgesetzte Bildungsziele“⁸ als effektiv gelten können. Die Effizienz (Wirtschaftlichkeit) sollte in der Religionspädagogik nicht das Hauptargument sein.

Wer beim Stichwort ‚guter Religionsunterricht‘ nur an Wissen, Kompetenzen, Standards und Leistungsmessung denkt, denkt zu kurz. Es geht ebenso um Persönlichkeitsentwicklung, Unverfügbarkeit von Bildung und die humane Qualität des Lern- und Lebensortes Schule. Gute religiöse Bildungsprozesse im schulischen Religionsunterricht bedürfen auch einer normativen Setzung durch eine ‚Bildungstheologie‘, die vermittelt Religionsdidaktik bzw. -pädagogik zur pädagogischen Bildungstheorie in produktiver Wechselbeziehung steht. Beim religionsdidaktisch bzw. -pädagogisch akzentuierten Bildungsverständnis kann man auf die rationale Aufweisbarkeit von Zielen abheben (z. B. Karl Ernst Nipkow, Peter Biehl, Godwin Lämmermann)⁹ oder auf die Relevanz von religiösen Bildungsprozessen für die Lebensdeutung der Schülerinnen und Schüler selbst.¹⁰

Damit kann man nicht nur der Komplexität des Religionsunterrichts Rechnung tragen,¹¹ sondern ebenso grundsätzlich bedenken, was guter Religionsunterricht sein könnte, auch wenn eindeutige Antworten letztlich nicht möglich sind.¹² Innerhalb so begründeter Bildungsprozesse kann eine Vielzahl von Zielen angestrebt werden, von denen manche sicher nicht mess- und bewertbar sind. Trotzdem sind Ziele nicht überflüssig, wenn man nach Unterrichtsqualität fragt, „denn Aussagen über die Güte und Angemessenheit von Unterrichtsstilen und -methoden lassen sich immer nur im Hinblick

4 Vgl. z. B. die „subjektiven Theorien von Lehramtsanwärter/innen“ im Blick auf „gelingenden Religionsunterricht“ in: Englert/Porzelt/Reese u.a., *Innenansichten*.

5 Vgl. dazu z. B. Domsgen, Kaum gefragt 136-147.

6 Vgl. Riegger, *Unterrichtsvorbereitung*.

7 Vgl. dazu Mendl, *Religionsunterricht*.

8 Englert, Diskussion 53; vgl. dazu auch Reese-Schnitker/Bederna, *Qualität* 140-148.

9 Vgl. dazu auch Lämmermann, *Grundriß* 85 ff. mit seinem kritischen Verständnis von Bildung und *Kropač*, *Religionsunterricht*.

10 Vgl. u.a. Hilger/Ziebertz, *Allgemeindidaktische Ansätze*; Kunstmann, *Religion*; Mendl, *Religion*; Porzelt, *Grundlegung*; Schambeck, „Weil es ...“.

11 Vgl. z. B. Pirner, *Suche* 3.

12 Vgl. Kohler-Spiegel, *Religionsunterricht* 249.

auf spezifische Ziele machen¹³. Deshalb gilt grundsätzlich: „Die *Qualität von Unterricht* bemisst sich daran, ob er seine *Ziele verwirklicht*.“¹⁴

Bei der *empirischen Dimension* kann die Qualität des Unterrichts (Qualität im Sinne von ‚Güte‘, also von ‚gutem‘ Unterricht) zweifach festgestellt werden: an „seinem Ertrag (Output), also an seinen Wirkungen (Erreichung wichtiger Bildungsziele)“¹⁵ und im Blick auf den „Unterrichtsprozess selbst – das, was im Klassenzimmer geschieht“. Weil beides von den Lern- und Lehrvoraussetzungen abhängt, kann zwischen *Input-, Prozess- und Produktqualität* von Unterricht unterschieden werden.

3 Zwölf Merkmale eines guten Religionsunterrichts innerhalb des Bildungsauftrags der öffentlichen Schulen

Während in der traditionellen Didaktik Unterrichtsqualität oft nach „unterrichtsmethodischen Forderungen“¹⁶ beurteilt wird, versucht man in der prozessorientierten empirischen Unterrichtsforschung, die Prozessqualität von Unterricht anhand von „wissenschaftlich fundierten Qualitätsprinzipien“¹⁷ oder „Merkmalen“¹⁸ zu beurteilen, die „nachweislich (belegt durch vorangegangene Untersuchungen) eine Rolle für den Lernerfolg spielen“¹⁹. Einschlägig sind hier v. a. die zehn Merkmale von Andreas Helmke²⁰ und der prinzipiell recht ähnliche Zehnerkatalog von Hilbert Meyer.²¹ Die meisten dieser Merkmale gleichen solchen, die – allerdings empirisch weit weniger untermauert²² – seit vielen Jahren in der Lehrer(aus)bildung empfohlen werden und vielfach nachzulesen sind.

Sind diese allgemeinen Vorschläge für die Qualität von gutem Unterricht auch für den Religionsunterricht brauchbar? Ja und Nein! Einerseits bilden sie den formalen Rahmen der öffentlichen Schulen sowie ihres Bildungsauftrags und gelten damit auch für einen guten Religionsunterricht. Andererseits genügen sie nicht, da sie das Spezifische des Religionsunterrichts nicht ausreichend zur Geltung bringen. Deshalb skizziere ich

13 Helmke, Unterrichtsqualität 35.

14 Die Deutschen Bischöfe (Hrsg.), Kirchliche Richtlinien (Mittlerer Bildungsabschluss) 30.

15 Helmke, Unterrichtsqualität 22 und das folgende Zitat; vgl. dazu auch Sajak, Kompetenzorientierung 50-56.

16 Helmke, Unterrichtsqualität 22.

17 Ebd. 23.

18 Ebd. 24.

19 Ebd. 27.

20 Vgl. ebd. 168f. Vgl. dort auch die Zusammenstellung von weiteren einschlägigen Übersichten, z.B. die zwölf Merkmale des amerikanischen Unterrichtsforschers Brophy (Teaching); die zehn von Walberg/Paik (Effective educational practices) und die zehn Prinzipien von Rosenshine (Principles).

21 Meyer, Merkmale, besonders 14-18.

22 Zu bedenken ist allerdings, dass die empirischen Untersuchungen, auf die Bezug genommen wird, sehr unterschiedlicher Art sind und qualitativ durchaus angefragt werden können, z.B. dahingehend, ob einfache Korrelationen hier wirklich aussagekräftig sein können.

im Folgenden zwölf Qualitätsmerkmale für guten Religionsunterricht, die einer Konvergenzargumentation entstammen.²³ Dieses Vorgehen führt über eine additive Auflistung hinaus.²⁴ Da ich die grundsätzlichen Überlegungen zu religiösen Bildungsprozessen in diesem Band einer Konkretisierung näherbringen will, ist jedem Merkmal ein Statement vorangestellt, das den Bezug zur religiösen Bildungspraxis anklingen lässt.

3.1 Management oder Führung der Religionslerngruppe: Regeln, Routinen, Rituale, echte Lernzeit und deeskalierender Umgang mit Störungen

„Mir gefällt der Religionsunterricht gar nicht! Die Jungs sind laut, die Lehrerin schreit, keiner passt auf.“²⁵ (Schülerin, 15 Jahre)

Über gestörte Disziplin wird geklagt, seit es Schulen gibt. Fast alle empirischen Untersuchungen zeigen: *Klassenführung*²⁶ und Leistungsentwicklung in Klassen hängen sehr eng zusammen. Dieses Ergebnis kann man wohl auch auf Religionsgruppen übertragen.²⁷ Und doch wird dieses Thema in kaum einem der gängigen Lehrbücher der Religionsdidaktik aufgenommen.²⁸ Dies wäre aber nötig, da die Führung einer Klasse oder Lerngruppe ein Prinzip der sozialen und didaktischen Leitung des Unterrichts ist, das zur Lernerarbeit motivieren und aktivieren kann. Kennzeichen einer guten Lerngruppenführung sind: Absprache von klaren Regeln, Routinen und Ritualen, effiziente Zeitnutzung, um einen hohen Anteil echter Lernzeit zu erreichen, und Umgang mit Störungen.

3.2 Klarheit und Strukturiertheit: präzise Instruktion von schülergerechten Inhalten

„Lehrer stört den Unterricht“ durch „Unvermögen klar zu denken, durch schlechte Laune oder durch ungerechte Zensuren“.²⁹

Die beiden Merkmale ‚effiziente Klassenführung‘ sowie ‚klarer und strukturierter Unterricht‘ erwiesen sich in Fächern mit „hierarchisch strukturierter Wissensbasis“³⁰ für eine überdurchschnittliche Leistungs- und Motivationsentwicklung als zentral. Auch wenn Wissen im Religionsunterricht – ähnlich wie in den Fächern Deutsch oder Englisch – weniger hierarchisch strukturiert ist, so kann man davon ausgehen, dass diese Merkmalsausprägung zumindest nicht schadet.

23 Vgl. zum Vorgehen: *Lämmermann*, Grundriß 83-88 und zum Verhältnis von allgemein-pädagogischen und religionsunterrichtsspezifischen Kriterien *Pirner*, Suche 4 f.

24 Vgl. *Bahr*, Religionsunterricht, besonders 487-489.

25 *Bucher*, Religionsunterricht 72.

26 Vgl. *Helmke*, Unterrichtsqualität 172.

27 Vgl. u.a. *Bucher*, Religionsunterricht 40, 44, 72, 100, 112; *Englert*, Motivation 233 f.

28 Positiv zu erwähnen ist z. B. *Kunstmann*, Religionspädagogik, besonders 225-227.

29 *Meyer*, Merkmale 29.

30 *Helmke*, Unterrichtsqualität 200.

Klarheit bedeutet dann: Unterrichtliche Präsentationen sind *akustisch verständlich* (angemessene Lautstärke, Tonhöhe, Sprechgeschwindigkeit, Pausen, Artikulation, Modulation, Timbre, Unterstützung durch Gestik und Mimik und nicht zuletzt, ob Standardsprache, Dialekt oder Regiolekt gesprochen wird), *sprachlich klar* (Einfachheit, Gliederung, Ordnung, Kürze, Prägnanz, zusätzliche Stimulanz bzw. Anregung), *inhaltliche Zusammenhänge* erschließend (Kohärenz) und *fachlich korrekt* zu gestalten.

Strukturiertheit wird in der *Schulpädagogik* vorwiegend breit verstanden (Ziel-, Inhalts-, Prozess-, Handlungs- oder Sozialstruktur). Demgegenüber bezieht man sich in der *Lehr-Lernforschung* auf die „*Schlüssigkeit*, mit der im Unterricht funktional unterschiedliche Phasen aufeinanderfolgen und miteinander verknüpft sind“³¹. Ziel ist eine „gut strukturierte Wissensbasis“, die dann erzielt wird, wenn eine „gute Passung zwischen Vorwissen und Vorerfahrungen einerseits und neuem Stoff andererseits“ erreicht wird.³² Diese Passung scheint im Religionsunterricht bei immer geringerer religiöser Sozialisation der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, problematisch zu werden.

3.3 Konsolidierung und Sicherung: methodenbewusstes Üben und Wiederholen

Wenn wir etwas ‚verstanden‘ haben, haben wir ausgelernt. Dies ist ein Irrglaube, aufgrund dessen wir systematisches Wiederholen vernachlässigen.³³

Der Weg von der Informationsaufnahme zur nachhaltigen Verfügbarkeit von Wissen kann lang sein. Dies bestätigt auch die Gedächtnispsychologie, weshalb Prozesse der Konsolidierung wichtig sind. Mit Konsolidieren meint man innere Vorgänge, bei denen Wissen verarbeitet und geordnet, aber auch verinnerlicht und abrufbar gemacht wird. Wissen muss also gegen das Vergessen gesichert werden. Dazu sind *Üben und Wiederholen* notwendig, und zwar je nach Lerngegenstand unterschiedlich: Faktenwissen manchmal auch mechanisch; elaboriertes Üben durch Bewusstmachen von Lernstrategien und passgenauen Aufgaben; gezielte Hilfestellungen und Erfolgskontrollen auch beim Transfer.

Während bis in die 1960er Jahre manchem Kind die „Freude an Religion durch die Überspannung des Memorierprinzips“³⁴ genommen wurde, so trifft dies heute sicher nicht mehr zu. Wenig sinnvoll ist ein rein äußerliches Auswendiglernen, dessen Inhalt nicht erschlossen ist. Sinnvoll ist hingegen ein Auswendiglernen eines gut ausgewählten Textes, das „ein Wiederkäuen (lat. *ruminatio*), Nachsinnen und -denken (lat. *meditatio*), Verdauen und Einlassen seines Inhalts in das Herz“ erlaubt. Der verinnerlichte

31 Ebd. 198.

32 Ebd. 197.

33 Vgl. Wellenreuther, Lehren 110.

34 Jendorff, Üben 189 und das folgende Zitat.

oder ‚inwendig‘ gekonnte Inhalt kann so nicht nur auswendig aufgesagt werden, sondern steigt in bestimmten Situationen von innen heraus auf, wie Luftblasen aus der Tiefe des Wassers.

3.4 Aktivierung: selbstgesteuertes Lernen

Die Lehrperson versteckt ihr wertvolles Wissen und die Schülerinnen und Schüler suchen es aktiv. – Das ist nicht Aktivierung im Sinne des Merkmals, sondern „Osterhasenpädagogik“³⁵!

Aktivierung kann grundsätzlich vierfach verstanden werden: „sozial“ (vgl. Sozialformen, besonders Gruppenunterricht), „körperlich“ (vgl. Merkmal ‚Angebotsvielfalt‘ und Bewegungsspiele), als „aktive Teilhabe von Schülern an der Planung und Durchführung des Unterrichts“ (vgl. Merkmal ‚Schülerorientierung‘) und „kognitiv“.³⁶

Kognitive Aktivierung ist aktives, selbstgesteuertes und -reguliertes Lernen, das durch den „Einsatz von Lernstrategien und Methoden eigenverantwortlichen Lernens“ gefördert wird. Lernstrategien sind „Verhaltensweisen und Denkvorgänge, die Lernende gezielt zur Verbesserung des Lernens und des Wissenserwerbs einsetzen“. Aktivität mit lebensnahen Themen scheint für den Religionsunterricht der zentrale Faktor für Akzeptanz und Effektivität auf der Schülerseite zu sein.³⁷ Allerdings muss hier präzisiert werden, dass Glaubensinhalte (lat. *fides quae*, engl. *belief*) mit Hilfe von Lernstrategien angeeignet und verarbeitet werden können, ja müssen, soll nachhaltig gelernt werden. Ob aber diese Glaubensinhalte als Glaubensakt (lat. *fides qua*, engl. *faith*) existenziell bedeutsam werden, steht auf einem ganz anderen Blatt. Denn Glaube(nsinhalte) „kennen bedeutet noch lange nicht glauben können und sich existenziell auf die Zusage des Heils einzulassen“³⁸.

3.5 Motivierung: authentisch, glaubwürdig, leidenschaftlich

Unterrichten heißt:

„Widersprüche entstehen lassen, damit sie geklärt werden. Warum? Menschen reden und kommunizieren nur dann, wenn etwas nicht klar ist. Also mein Unterricht schafft Unklarheiten. Und der traditionelle Unterricht versucht immer Klarheit zu schaffen, was auch nicht ganz falsch ist, weil wir beides brauchen, wir Menschen. Wir brauchen Unklarheit, damit wir angeregt werden, aus dieser Unklarheit Klarheit zu machen. So sind wir strukturiert: dialektisch.“³⁹ (Lehrer)

35 Wahl, Ergebnisse 1.

36 Alle Zitate Helmke, Unterrichtsqualität 205 und die folgenden Zitate.

37 Vgl. Bucher, Religionsunterricht 91; 100; 112 und auch Englert, Motivation 234 f.

38 Hilger, Religionsunterricht 233; vgl. zum Ganzen auch Porzelt, Grundlegung 119-125.

39 Helmke, Unterrichtsqualität 219.

Motive sind *Motoren des Handelns*, Beweg-Gründe etwas zu tun, „gewachsene Verhaltens-tendenzen“ und damit über die Zeit hinweg weitgehend stabil; *Motivation* hingegen bezieht sich „auf den Zustand in einer konkreten Situation“.⁴⁰

Vielfältige Motivierung soll das Lernen initiieren und aufrechterhalten, möglichst so, dass Schülerinnen und Schüler sich zunehmend selbst motivieren („motivationale Selbststeuerung“). Der Bezug auf *zukünftige Motive* („Später werdet ihr's brauchen!“) reicht oft nicht aus, weshalb an *aktuelle Motive* angeknüpft werden sollte („Authentizität, Verknüpfungen mit dem Alltag und der Lebenswelt“). Das Engagement der Lehrkraft kann ebenso motivieren, wie das Aufzeigen einer individuellen „Vergleichsperspektive (besser oder schlechter als beim letzten Mal)“.⁴¹ Aufgaben mit kognitiven Konflikten können Neugier und Motivation wecken.

Wenn Motivierung in Bewegung setzt, zum Handeln animiert, könnte man fragen: Kann Religion nicht nur als Wissen, sondern auch als Handeln im Religionsunterricht erschlossen werden? Will eine Religionslehrperson motivieren, scheint sie nicht nur Motivationsstrategien beherrschen zu müssen. Vielmehr scheint sie Authentizität und Enthusiasmus als Glaub-Würdigkeit und Mit-Leidenschaft verkörpern zu sollen. Dazu zählen z.B. „Liebe zur Kirche und kritische Distanz“⁴² ebenso wie die Bereitschaft zu „kritischer Solidarität“⁴³ mit den Schülerinnen und Schülern.

3.6 Lernförderliches Klima: ermutigendes Lehrer- Schülerverhalten

„Jeder kann und darf seine Meinung frei sagen, auch wenn das Thema der Diskussion vom eigentlichen Stoff abweicht. Oft haben wir dann schon ganze Stunden für solche meist sehr guten und tiefeschürfenden Gespräche geopfert. Das ist viel wert, weil man nicht oft die Möglichkeit hat, so offen mit den Mitschülern zu diskutieren.“⁴⁴ (Gymnasiastin, 16 Jahre)

Gemeint ist hier eine *Lernumgebung*, die das Lernen „erleichtert, begünstigt oder auf andere Weise positiv beeinflusst“⁴⁵. Erreicht wird dies durch einen konstruktiven Umgang mit Fehlern, eine entspannte Lernatmosphäre, eine überraschungsoffene Grundhaltung verbunden mit „Überraschung prophylaxe“⁴⁶, d.h. Vermeiden von unnötigen unliebsamen Überraschungen und Abfedern von Überraschungen „durch ‚elastische‘

⁴⁰ Ebd. 215.

⁴¹ Alle Zitate: ebd. 220.

⁴² Deutsche Bischofskonferenz (Hrsg.), *Der Religionsunterricht in der Schule* 2.8.5.

⁴³ Ebd. 2.8.6.

⁴⁴ *Bucher*, Religionsunterricht 58.

⁴⁵ *Helmke*, Unterrichtsqualität 220.

⁴⁶ *Mühlhausen*, Abenteuer 270.

Vorplanung“⁴⁷, „Abbau hemmender Leistungsangst“⁴⁸ sowie die Angemessenheit von Unterrichtstempo und Wartezeit. Die empirisch nachweisbaren Auswirkungen auf die Schulleistung sind bei diesem Merkmal eher gering.⁴⁹ Vielleicht wäre dies im Religionsunterricht anders,⁵⁰ da ein lernförderliches Klima „bestimmte Dispositionen begünstigt: zum Beispiel die Bereitschaft, in einer Stilleübung einem Geräusch zu lauschen oder in einem Unterrichtsgespräch eine bestimmte biographische Episode zu erzählen.“⁵¹ Wahrscheinlich benötigt man im Religionsunterricht ein bestimmtes Klima, das die „Bearbeitung religiöser Fragen und persönlicher Problemlagen“ unterstützt.

3.7 Schüler- bzw. Subjektorientierung: Schülerinnen und Schüler respektieren, Schülerfeedback und -mitwirkung sowie lebensförderliche Relevanz des Inhalts

„Immer wieder in den Unterricht einbezogen zu werden ist in unserem RU wichtig. Jede Meinung zählt. Wir hören einander zu. Der RU ist ein schöner Ausgleich zum Tagesablauf, der sonst so langweilig ist.“⁵² (Gymnasiastin, 15 Jahre)

Schülerorientiert sind (fast) alle – oder sie geben es zumindest vor. Diesen Eindruck gewinnt man, wenn man entsprechende pädagogische bzw. fachdidaktische Veröffentlichungen sichtet. Aber was wird darunter verstanden?

Schülerorientierung meint *primär*, dass *Schülerinnen* und *Schüler* „unabhängig von Lernen und Leistung“ als Personen *ernstgenommen und wertgeschätzt* werden.⁵³ Schülerinnen und Schüler sind also nicht nur in ihrer Schülerrolle wahrzunehmen, sondern in ihrem „*Person-Sein*“ zu achten und in ihrem „*Subjekt-Werden*“ zu unterstützen.⁵⁴ Theologisch betrachtet ist Schülerorientierung mit *Subjektorientierung* zu präzisieren. Dann können Schülerinnen und Schüler nach der Relevanz des Stoffs für die Lebensbewältigung fragen und eigene Bedeutungen konstruieren. Damit interessiert sich guter Religionsunterricht nicht nur für die „individuellen religiösen ‚Konstrukte‘ der Schüler“, sondern „arbeitet mit diesen“⁵⁵ in Form von „Schülerfeedback“⁵⁶ und „Unterrichtsbeteiligung“⁵⁷, so dass Schülerinnen und Schüler über Unterricht mitentscheiden, diesen mitgestalten und sich an ihm aktiv beteiligen. Eine „bloße Vermittlung der vermeintlich ‚richtigen‘ Sichtweisen“ im Religionsunterricht ist zu wenig; erst wenn

47 Ebd. 271.

48 Helmke, Unterrichtsqualität 226.

49 Vgl. ebd. 221.

50 Vgl. Englert, Diskussion 62.

51 Ebd. und das folgende Zitat.

52 Bucher, Religionsunterricht 61.

53 Helmke 230.

54 Hilger, Wer lernt 177.

55 Englert, Diskussion 60.

56 Helmke, Unterrichtsqualität 232.

57 Ebd. 233.

„neu eingebrachte [...] Sichtweisen (z. B. über die mythologische Struktur der biblischen Urgeschichte)“ nicht nur unverbunden neben mitgebrachten Alltagskonzeptionen der Schülerinnen und Schüler stehen („Beispiel: wonach Gott die Welt in sieben Tagen ‚gemacht‘ hat“), sondern eine aktive Auseinandersetzung ermöglicht wird, werden nachhaltige religiöse Lernprozesse angestoßen, welche die lebensförderliche Relevanz des Inhalts einschließen.⁵⁸

3.8 Kompetenzorientierung: Vom ‚trägen‘ Wissen zum gekonnt auf Lebenspraxis beziehbaren (Glaubens)Wissen⁵⁹

„Der Lehrer hat ein Ziel fest im Blick und will, dass die Schüler seinem Weg folgen. Sie laufen mit wie in der Hundeschule, häufig an der kurzen Leine und versuchen zu erschnüffeln, welche Fährte der Lehrer gelegt hat.“⁶⁰

Während in „altbekannten Lehrplänen steht, was durchgenommen werden soll“, steht in kompetenzorientierten Bildungsplänen, „was Schüler am Ende können sollen“.⁶¹ Im Unterschied zu einem von der Lehrkraft abgeleiteten inputzentrierten Unterricht über deklaratives Wissen zielt Kompetenzorientierung damit auf von den Schülerinnen und Schülern verarbeitetes und verinnerlichtes Wissen. Das wird als langfristig verfügbares, inhaltliches sowie prozedurales Können in Bildungsstandards beschrieben.

Kompetenzorientierung wird in der Religionspädagogik kontrovers diskutiert. In einer pluralen Gesellschaft muss sich religiöse Kompetenz notwendig auf Religionen im Plural beziehen. In vielen Vorschlägen wird deshalb mit Bezug auf den phänomenologischen Ansatz von Charles Y. Glock (1969) der *Gegenstandsbereich von Religion* (Singular!) trotz bestehender Unterschiede in Form von grundlegenden Gemeinsamkeiten von gelebter Religion mit unterscheidbaren *Dimensionen* angegeben.⁶² Bei einem solchen Vorgehen geht es zwar primär um die von außen beschreibbare Ausdrucksgestalt von Religion, es kann aber auch die Erfahrungsdimension umfassen.⁶³ Zudem ist es für ein substanzielles Religionsverständnis offen. Mit Bezug auf Ulrich Hemels weit verbreitete fünf Kompetenzbereiche (religiöse „Sensibilität“, „Inhaltlichkeit“, „Kommunikation“, religiöses „Ausdrucksverhalten“ und religiös motivierte „Lebensgestaltung“)⁶⁴, welche im Blick auf Schülerinnen und Schüler⁶⁵ und Lehrkräfte⁶⁶ präzisiert wurden, und mit

58 Ebd. 60.

59 Vgl. dazu ausführlich Riegger, Kompetenz.

60 Kahl, Überfordert 54.

61 Helmke, Unterrichtsqualität 234.

62 Vgl. zusammenfassend: Porzelt, Grundlegung 65-71.

63 So auch Schambeck, Was bedeutet 133 f.

64 Hemel, Ziele 674.

65 Vgl. z. B. Englert, Diskussion 59.

66 Vgl. z. B. Ziebertz, Lernprozesse, besonders 212 ff.

Bezug auf das Modell der Expertengruppe am Comenius-Institut⁶⁷ und auf das Berliner Modell⁶⁸ schlage ich folgende Dimensionen vor:

- *Wahrnehmungskompetenz*: „wahrnehmen und beschreiben religiös bedeutsamer Phänomene“ (Ästhetik)
- *Deutungskompetenz*: „verstehen und deuten religiös bedeutsamer Sprache und Glaubenszeugnisse“ (Kognition, Wissen)
- *Gestaltungskompetenz*: „gestalten und bewerten religiös bedeutsamer Ausdrucks- und Handlungsformen“ (Performanz, soziale Gestalt)
- *Kommunikationskompetenz*: „kommunizieren und beurteilen von Überzeugungen mit religiösen Argumenten und im Dialog“ (Erfahrung)
- *Partizipationskompetenz*: (nicht-)teilnehmen „an religiöser und gesellschaftlicher Praxis“ und dies begründet entscheiden.⁶⁹

3.9 Umgang mit Unterschiedlichkeit: Lernen in heterogenen Religionsgruppen

„Am RU gefällt mir am besten, dass [...] unser Lehrer auch auf Probleme des Einzelnen eingeht.“⁷⁰ (Gymnasiast, 15 Jahre)

Werden „Gruppen (wie Schulklassen) unterrichtet [...], entsteht automatisch die Frage, wie mit der Heterogenität in Form *interindividueller Unterschiede in den Lernvoraussetzungen* umgegangen werden soll“⁷¹. Heterogene Lernvoraussetzungen gibt es in Bezug auf Begabungen, Entwicklungsstände, Verhaltensweisen und Vorwissen ebenso wie bei sozialen, biografischen, kulturellen und religiösen Hintergründen der einzelnen Mitglieder der Lerngruppe. Unterschiedlichste Kinder und Jugendliche treffen nicht nur in Schule und Unterricht, sondern auch über die Medien vermittelt aufeinander. Auch zwischen den Schulen, selbst einer Schulart, kann die Schülerpopulation sehr unterschiedlich sein (Land – Stadt – sozialer Brennpunkt usw.). Deshalb ist Heterogenität der Normalfall und zwingt zu Konsequenzen: Es ist nötig, vom „imaginären Durchschnittsschüler“⁷² Abschied zu nehmen und es als Chance zu verstehen, dass die Gesellschaft aus sehr unterschiedlichen Menschen besteht. Die *Anforderungen* im Unterricht sollten im Idealfall für Schwächere mit Unterstützung durch kompetente Andere ohne Überforderung *erreichbar* und für Stärkere *nicht unterfordernd* sein. Lernförderliche Anforderungen liegen also zwischen *zu schwierig* (wird als Bedrohung oder als aussichtslos empfunden, bewirkt

67 Vgl. Fischer/Elsenbast, Grundlegende Kompetenzen 17-21.

68 Vgl. Benner u.a., Modellierung.

69 Fischer/Elsenbast, Kompetenzen 17.

70 Bucher, Religionsunterricht 61.

71 Helmke, Unterrichtsqualität 244.

72 Ebd. 259.

Angst) und zu *einfach* (im Extremfall ‚sattsam bekannt‘) in der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘, was bei sehr heterogenen Lernvoraussetzungen nicht einfach zu gestalten ist.⁷³

3.10 Methoden- und Medienvariation: optimaler Methoden- und Medieneinsatz

Feste vorbereiten und feiern, zeichnen und malen, singen und musizieren sind bei Grundschulern beliebt.⁷⁴ Ab dem Jugendalter steht die Diskussion im Mittelpunkt.

Ähnlich wie bei Heterogenität rennt man mit einer Angebotsvariation offene Türen ein. Gegenüber einer Methodenmonokultur ist eine Methodenmischkultur angezeigt, um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Inhalten, Zielen usw. gerecht zu werden.⁷⁵ Bei genauerer Betrachtung erkennt man aber, dass der „erfolgreichste Unterricht selten derjenige mit dem Maximum an Methodenvariation, sondern der mit einem *Optimum*“⁷⁶ ist. Leider kann das Optimum nicht präziser angegeben werden, da es von vielen Faktoren abhängt. Deshalb erfordert die didaktisch begründete Wahl der „jeweils besten Unterrichtsmethode [...] eine *Kenntnis der spezifischen Leistungsfähigkeit der verschiedenen Unterrichtsmethoden*“⁷⁷.

Zum methodischen Profil des Religionsunterrichts liegen nur wenige Befunde vor.⁷⁸ In der Grundschule scheinen die Schülerinnen und Schüler kreative Methoden zu bevorzugen. Im Jugendalter scheinen Diskussionen sehr wichtig. In einem qualitätsvollen Religionsunterricht müssen Religionslehrerinnen und -lehrer „*differenziertes Feed-Back*“ geben können und damit „weder nur solche Antworten berücksichtigen, die auf der Linie der Lehrerperspektive liegen, noch einfach unterschiedslos alles loben und ‚schon ganz gut‘ finden“.⁷⁹ Damit kann deutlich werden, dass auch „im Bereich der Religion keineswegs alles, was sich denken und sagen lässt, gleich richtig“ ist; vielmehr gibt es „durchaus qualitative Unterschiede, z. B. hinsichtlich des Aspektreichtums, des Differenzierungsgrads oder der argumentativen Entfaltung religiöser Sichtweisen“.⁸⁰

3.11 Theologische Korrektheit in Verbindung mit Schülerangemessenheit: Kommunikation des Glaubens

„Ich stoße immer wieder auf religiöse Fragen, bei denen ich das Gefühl habe, dass es mir an theologischer Tiefe fehlt.“⁸¹ (Referendarin)

73 Vgl. ebd. 245.

74 Vgl. Bucher, Religionsunterricht 44-47 und zum Folgenden u.a. 78-80.

75 Vgl. z. B. Wiechmann, Zwölf Unterrichtsmethoden 10.

76 Helmke, Unterrichtsqualität 265.

77 Wiechmann, Unterrichtsmethoden 17.

78 Vgl. Riegel, Gerech 120.

79 Englert, Diskussion 61.

80 Ebd.

81 Matern/Wachner/Hennecke, Faktoren 297.

Die Durchsicht von empirischen Untersuchungen zum Einfluss von fachwissenschaftlicher Korrektheit für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern ergibt kein eindeutiges Bild. Aus diesem Grund verzichtet Meyer auf ein solches Kriterium und findet es ausreichend, wenn Lehrende sich bemühen, die „in den Lehrplänen, Fachdidaktiken und Schulbüchern von kompetenten Fachleuten getroffenen Klärungen“⁸² zu übernehmen.

Für den Religionsunterricht trifft dies m. E. aus folgenden Gründen nicht zu:

- Gute fachliche Kenntnisse stärken das Selbstvertrauen der Lehrenden und können ermöglichen, dass diese die abweichenden Schülervorstellungen besser verstehen und in den Unterricht integrieren können. Zudem können sie unkonventionelle Schüleräußerungen besser akzeptieren und mit diesen umgehen.
- Fachlich unterscheidet sich der Status mathematischer Aussagen von religiösen z. B. dadurch, dass erstere stärker ‚objektiv‘ gefasst sind, wohingegen letztere ohne einen gewissen ‚subjektiven‘ Anteil nicht denkbar sind, da sie ihren Status selbst verlieren würden.

Eine Lehrkraft muss die Fähigkeit besitzen, theologisch korrektes Fachwissen so für die Schülerinnen und Schüler zu vereinfachen, dass diese es verstehen können (Elementarisierung). Damit müssen *Unterrichtsinhalte sowohl theologisch korrekt sein wie dem Verständnis der Schülerinnen und Schüler angemessen*. Der hier nur grob skizzierte kommunikative Bestimmungsversuch von Inhalten kann als „Kommunikation des Evangeliums“⁸³ oder mit Blick auf andere Religionen als „*Kommunikation des Glaubens*“⁸⁴ bezeichnet werden. Die kommunikative Erschließung des Glaubens muss aus theologischen wie pädagogischen Gründen offen lassen, ob Subjekte sich für das eigene Leben diese Perspektive zu eigen machen oder nicht.

3.12 Differenzielles Gesamtprofil:

nicht Maximum, sondern Optimum an Merkmalsausprägungen

„Das Beste am Religionsunterricht lässt sich nicht mit Standards messen – aber es ist gut, wenn das, was sich messen lässt, auch tatsächlich gemessen wird.“⁸⁵
(Friedrich Schweitzer, Religionspädagoge)

Wie kommt guter Religionsunterricht zustande? Guter Unterricht ist nicht einfach die Summe empirisch erforschter Einzelfaktoren, denn guter Unterricht „wird ja nicht von Variablen veranstaltet, sondern von Personen, die jeweils ein individuelles Gesamt-

⁸² Meyer, Merkmale 66.

⁸³ Vgl. z. B. Grethlein, Fachdidaktik 186.

⁸⁴ Vgl. dazu Riegger, Kommunikation 22 ff.

⁸⁵ Schweitzer, Religionsunterricht 51.

muster unterschiedlicher Facetten repräsentieren“⁸⁶. In dieser variablenorientierten Betrachtung geht man davon aus, dass der „Unterricht verschiedener Lehrpersonen, aber auch bei der gleichen Lehrkraft, in verschiedenen Situationen (Fächer, Klassen, Zeitpunkte), hinsichtlich bestimmter Merkmale [...] variieren kann“⁸⁷ (z. B. hohe Ausprägung von Strukturiertheit, niedrige Ausprägung von Konsolidierung). Guter Religionsunterricht ist erreichbar, obwohl einzelne Merkmale eher schwach ausgeprägt sind und die Merkmalskombinationen sehr unterschiedlich ausfallen! Wie das? Entscheidend ist das „Gesamtmuster des Unterrichts“, d. h., wie die einzelnen Faktoren aufeinander abgestimmt sind. Das Gesamtprofil des Unterrichts muss also optimal sein, weshalb man von „Orchestrierung“⁸⁸ spricht.

4 Zur Bedeutung des Merkmalskatalogs

Mit den vorliegenden Merkmalen können grundsätzlich die *Gelingsbedingungen von gutem Religionsunterricht* verdeutlicht werden (4.1). Man kann aber auch konkret in unterschiedlichen Kontexten mit ihnen arbeiten (4.2).

4.1 Reflexion der Geltungsbedingungen guten Religionsunterrichts

Folgende Einsichten sind beachtenswert:

- *Kein Ideallehrer*: Unterschiedliche ‚Lehrertypen‘ können guten Unterricht gestalten. Es gibt also *keinen ‚Ideallehrer‘*, wobei die Merkmale Klassenführung, Klarheit und Strukturiertheit sowie Motivierung bei vielen Lehrerinnen und Lehrern von überdurchschnittlichen Klassen überdurchschnittlich ausgeprägt sind. Allerdings unterscheiden sich diese Lehrerinnen und Lehrer in vielen anderen Merkmalen deutlich.
- *Keine Effektivitätsautomatik*: Eine möglichst starke Ausprägung von möglichst vielen Merkmalen garantiert noch keinen guten Religionsunterricht.
- *Keine klaren Wirkungsmechanismen*: Die *Wirkung eines Merkmals* kann oft nur gering sein.⁸⁹ Bei Merkmalskombinationen kann es aber auch zu Synergieeffekten oder negativen Rückkoppelungen kommen.
- *Keine monokausalen Erklärungen*: Zur Erklärung schulischer Leistungen sind neben dem Unterricht (Quantität und Qualität) auch Schülermerkmale (Fähigkeit, Motivation, Entwicklungsstand) und Umwelt (Familie, Klasse, Gleichaltrige, Fernsehen) von Bedeutung.

⁸⁶ Helmke, Unterrichtsqualität 26.

⁸⁷ Ebd. 27.

⁸⁸ Vgl. Oser/Baeriswyl, Choreographies.

⁸⁹ Vgl. Helmke, Unterrichtsqualität 35.

- *Kein großer Einfluss auf Schulleistungen allein durch Schulorganisation, Methoden und Medien:* Analysen zum Einfluss auf die Schulleistungen ergaben, dass Merkmale der Schulorganisation praktisch keinen und unterschiedliche Lehrmethoden sowie Instruktionsmedien nur einen geringen Einfluss auf die Schulleistung ausüben – im Gegensatz zur Unterrichtszeit und zur Unterrichtsqualität.⁹⁰
- *Kein Königsweg zu hoher Unterrichtsqualität:* Der gleiche Unterricht kann für verschiedene Schülerinnen und Schüler oder Schülergruppen unterschiedliche Wirkungen zeitigen.⁹¹ Dies ist so, weil zwischen Lehrmethode und Schülermerkmalen Wechselwirkungen bestehen.
- *Ein Matthäus-Effekt:* Möglich ist auch ein „Matthäus-Effekt“ („Wer hat, dem wird gegeben“): Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die zu Beginn eines Unterrichtsabschnittes bereits mit günstigeren Ausgangsbedingungen starten (z. B. ein besseres Vorwissen, eine höhere Intelligenz aufweisen), profitieren von einer bestimmten Unterrichtsmethode (z. B. sehr häufiger offener Unterricht) stärker als jene mit den schwächeren Lernvoraussetzungen.“⁹² Damit sind leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler stärker als die anderen auf Klarheit und Strukturierung sowie ein lernförderliches Unterrichtsklima angewiesen.

4.2 Konkrete Nutzungsmöglichkeiten zur Unterrichtsentwicklung

Im Bildungssystem kann der Merkmalskatalog auch ganz konkret zur Unterrichtsentwicklung⁹³ genutzt werden, z. B.

- als Grundlage für strukturierte Stundennachbesprechungen in Praktikum und Referendariat,
- für Mitarbeitergespräche nach Unterrichtsbesuchen,
- als Referenzrahmen für die Schulinspektionen,
- zur persönlichen Stärken-Schwächen-Analyse,
- für ein Schüler-Feedback,
- für die Arbeit in Fachgruppen/Fachkonferenzen,
- für kollegiales Hospitieren,
- für die Arbeit in der Religionslehrer(aus)bildung an der Universität.

⁹⁰ Vgl. ebd. 33.

⁹¹ Vgl. ebd. 34.

⁹² Vgl. ebd.

⁹³ Vgl. für das Folgende Meyer, Merkmale 168.

LITERATUR

- Bahr, Matthias*: Guten Religionsunterricht in den Blick nehmen. In: *Hilger, Georg/Ziebertz, Hans-Georg/Leimgruber, Stephan*: Religionsdidaktik, a.a.O., 487-497.
- Benner, Dietrich/Dehghani, Shamsi/Nikolova, Roumiana* u.a.: Modellierung und Festigung religiöser und ethischer Kompetenzen im Interesse ihrer Vergleichbarkeit. In: *ZPT* 62 (2010) 165-174.
- Bizer, Christoph/Degen, Roland/Englert, Rudolf* u.a. (Hrsg.): Was ist guter Religionsunterricht? (IRP 22), Neukirchen-Vluyn 2006.
- Bromme, Rainer*: Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: *Weinert, Franz E.* (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule, Göttingen 1997, 177-212.
- Brophy, Jere E.*: Gelingensbedingungen von Lernprozessen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Fortbildungsmaßnahme „Schulprogramm und Evaluation“, Soest 2002.
- Bucher, Anton A.*: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart/Berlin/Köln 2001.
- Deutsche Bischofskonferenz (Hrsg.): Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1974.
- Die deutschen Bischöfe (Hrsg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Bildungsabschluss), Bonn 2004.
- Dies. (Hrsg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe, Bonn 2006.
- Domsgen, Michael*: Kaum gefragt, aber von grundlegender Bedeutung. Welchen Religionsunterricht finden Eltern eigentlich gut? In: *Christoph Bizer/Degen, Roland/Englert, Rudolf* u.a. (Hrsg.): Religionsunterricht, a.a.O., 136-147.
- Englert, Rudolf*: Die Diskussion über Unterrichtsqualität – und was die Religionsdidaktik daraus lernen könnte. In: *Bizer, Christoph/Degen, Roland/Englert, Rudolf* u.a. (Hrsg.): Religionsunterricht, a.a.O., 52-64.
- Ders.*: Motivation, Ziele und methodische Präferenzen der Referendar/innen: Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse. In: *Ders./Porzelt, Burkard/Reese, Annegret* u.a. (Hrsg.): Innenansichten, a.a.O., 225-235.
- Englert, Rudolf/Porzelt, Burkard/Reese, Annegret* u.a. (Hrsg.): Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdiens? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz, Münster 2006.
- Fend, Helmut*: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung, Weinheim/München 2001 (1998).
- Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker* (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006.
- Grethlein, Christian*: Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005.
- Helmke, Andreas*: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber 2009.
- Helmke, Andreas/Weinert, Franz E.*: Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: *Weinert, Franz E./Helmke, Andreas* (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter, Weinheim 1997, 226-252.

- Hemel, Ulrich: Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt 1988.
- Hilger, Georg: Wie Religionsunterricht gestalten. Methodenfragen und ihre Implikationen. In: Ders./Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik, a.a.O., 237-241.
- Ders.: Wer lernt? Die Schülerinnen und Schüler als Subjekte religiösen Lernens. In: Ders./Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik, a.a.O., 174-193.
- Ders./Ziebertz, Hans-Georg: Allgemeindidaktische Ansätze einer zeitgerechten Religionsdidaktik. In: Dies./Leimgruber, Stephan: Religionsdidaktik, a.a.O., 106-119.
- Dies./Leimgruber, Stephan: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010.
- Jendorff, Bernhard: Üben und Wiederholen. In: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hrsg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Bd. 1 (Basisband), Göttingen 2002, 187-199.
- Kahl, Reinhard: Überfordert, allein gelassen, ausgebrannt. Deutsche Lehrer – eine Polemik. In: GEO-Wissen 31 (2003) 52f.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.
- Klippert, Heinz: Besser lernen. Kompetenzvermittlung und Schüleraktivierung im Schulalltag, Stuttgart 2008.
- Kohler-Spiegel, Helga: Was ist ein guter Religionsunterricht? In: Bizer, Christoph/Degen, Roland/Englert, Rudolf u.a. (Hrsg.): Religionsunterricht, a.a.O., 249-256.
- Kropač, Ulrich: Religionsunterricht in der Schule? Zur bildungstheoretischen Legitimität von Religion, Eichstätt 2008.
- Kunstmann, Joachim: Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh/Freiburg i. Br. 2002.
- Ders.: Religionspädagogik. Eine Einführung, Tübingen/Basel 2010.
- Lämmermann, Godwin: Grundriß der Religionsdidaktik, Stuttgart u.a. 1998.
- Matern, Stefan/Wachner, Stefan/Hennecke, Elisabeth: Faktoren der Kompetenzentwicklung. Die Ergebnisse der Befragung – quantitativ analysiert. In: Englert, Rudolf/Porzelt, Burkard/Reese, Annegret u.a.: Innenansichten, a.a.O., 291-301.
- Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht: 20 Praxisfelder, München 2008.
- Ders.: Religionsunterricht evaluieren – ein weites Feld! In: KatBl 132 (2007) 241-248.
- Meyer, Hilbert: Merkmale guten Unterrichts – Ein Kriterienmix. In: Jürgens, Eiko/Standop, Jutta (Hrsg.): Was ist ‚guter‘ Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort, Bad Heilbrunn 2010, 159-174.
- Mühlhausen, Ulf: Abenteuer Unterricht. Wie Lehrer/innen mit überraschenden Unterrichtsstörungen umgehen, Baltmannsweiler 2008.
- Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009.
- Oser, Fritz/Baeriswyl, Franz: Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In: Richardson, Virginia (Ed.): Handbook of research on teaching, Washington (American Education Research Association) 2002, 1031-1065.
- Pirner, Manfred: Auf der Suche nach gutem Religionsunterricht. Perspektiven religionsdidaktischer Lehr-Lern-Forschung. In: RpB 60 (2008) 3-17.
- Ders.: Heterogenität und Differenzierung. Herausforderung und Chance für die Religionspädagogik. In: Entwurf 41 (2010) 6-9.

III. Religionsunterricht

- Porzelt, Burkard: Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2009.
- Reese-Schmitzer, Annegret/Bederna, Katrin: Qualität von Religionsunterricht. Ein Überblick über die religionspädagogische Forschung. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 53 (2010) 140-148.
- Riegel, Ulrich: Gerecht – spannend – anspruchsvoll. Der ideale Religionsunterricht in den Augen von Schülerinnen und Schülern. In: Bizer, Christoph/Degen, Roland/Englert, Rudolf u.a. (Hrsg.): Religionsunterricht, a.a.O., 113-123.
- Riegger, Manfred: Kommunikation des Glaubens. Interreligiöser Lernprozess Christen – Muslime, München 2008.
- Ders.: Kompetenz statt träges theologisches Wissen!? In: MThZ 63 (2012), in Vorbereitung.
- Ders.: verständigen, in: Schiefer Ferrari, Markus/Mendl, Hans/Sauter, Ludwig (Hrsg.): Leben lernen. Menschliche Ausdrucksformen als Lernperspektiven im Religionsunterricht, Babenhausen 2010, 132-140.
- Ders.: Wahrnehmung des Fremden und des Eigenen – Chancen und Grenzen. In: van der Felden, Frank (Hrsg.): Die Heiligen Schriften des Anderen im Unterricht. Bibel und Koran im christlichen und islamischen Religionsunterricht einsetzen, Göttingen 2011, 59-80.
- Ders.: Was ist gute Unterrichtsvorbereitung? Zur Qualitätsdiskussion aus Sicht didaktischer Positionen. In: PR 65 (2011) 427-443.
- Rothgangel, Martin: Bildungsstandards Religion. Eine Replik auf verbreitete Kritikpunkte. In: Feindt, Andreas/Elsenbast, Volker/Schreiner, Peter u.a. (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster u.a. 2009, 87-97.
- Sajak, Clauß Peter: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Zum aktuellen Stand der Diskussion. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 53 (2010) 50-56.
- Schambeck, Mirjam: Was bedeutet „religiös kompetent“ zu sein? In: KatBl 136 (2011) 132-140.
- Dies.: „Weil es um den Menschen geht, wenn wir über Bildung reden ...“ – Religionspädagogische Einmischungen zur Debatte um Bildungsstandards. In: Sajak, Clauß P. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Berlin 2007, 179-201.
- Schweitzer, Friedrich: „Guter Religionsunterricht“ – aus der Sicht der Fachdidaktik. In: Bizer, Christoph/Degen, Roland/Englert, Rudolf u.a. (Hrsg.): Religionsunterricht, a.a.O., 41-51.
- Wahl, Diethelm: Ergebnisse der Lehr-Lern-Psychologie (8/2006) 1-6 [www.dblernen.de/docs/Wahl_Ergebnisse-der-Lehr-Lern-Psychologie.pdf am 23.3.2011].
- Walberg, Herbert J./Paik, Susan J.: Effective educational practices, Brüssel/Genf 2000, ed. from International Academy of Education (IAE) & International Bureau of Education (IBE), Educational Practices Series-3 [www.ibe.unesco.org am 14.1.2011].
- Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen, eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel 2001, 17-31.
- Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht, Baltmannsweiler 2005.
- Wiechmann, Jürgen: Zwölf Unterrichtsmethoden für die Praxis. In: Ders. (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis, Weinheim/Basel 2000, 7-19.
- Ziebertz, Hans-Georg: Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und -lehrer. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik, a.a.O., 206-226.